

JOURNAL
D E
PSYCHOLOGIE
NORMALE ET PATHOLOGIQUE



FONDATEURS : P. JANET et G. DUMAS
DIRECTEURS : P. GUILLAUME et I. MEYERSON

AVRIL-JUIN 1950

Ph. MALRIEU

Observations
sur quelques dessins libres chez l'enfant

PRESSES UNIVERSITAIRES DE FRANCE

OBSERVATIONS SUR QUELQUES DESSINS LIBRES CHEZ L'ENFANT

Ce travail préliminaire voudrait dégager quelques attitudes essentielles de l'enfant au cours de son évolution. Il s'appuie sur l'observation d'environ 500 dessins recueillis dans les écoles primaires de l'Hérault, en 1948. La consigne donnée était : « Dessinez quelque chose qui vous a beaucoup plu, que vous avez beaucoup aimé. » On ne peut compter sur l'étude des thèmes pour connaître les intérêts de l'enfant. Le travail ayant été fait en classe, l'imitation réciproque des enfants a joué un rôle important. Leur milieu également : Sète envoie un lot considérable de dessins relatifs à la navigation, les villages de l'intérieur envoient des représentations de la localité, des rivières, des ermas. Notons, parmi les facteurs d'insincérité, que souvent l'enfant, au lieu d'exprimer simplement ce qu'il a lui-même apprécié, essaye de se mettre en l'esprit de l'adulte : il reproduit une carte postale, des gravures de ses livres (Louis XVI et Marie-Antoinette : L. Y., 9 ans), un dessin fait en classe. Il est donc impossible de considérer uniquement, ni même essentiellement, le sujet. Il semble que l'étude de la méthode utilisée donne de meilleurs résultats.

Très fréquent, de 3 à 6 ans, est un type que l'on pourrait appeler émotif-possessif. Ce que l'enfant recherche, ce n'est ni la ressemblance, ni l'harmonie, mais la reviviscence d'une émotion. Il excelle, parfois, à rendre les attitudes caractéristiques des personnages, leurs mines joyeuses, terribles ou consternées, avec de très pauvres moyens. Cinq figures épanouies disent, dès 5 ans 11 mois, la joie de la danse. Il suffit de quelques traits : grosses figures rondes, bras levés, pour évoquer la scène et la faire revivre. De là le schématisme si souvent souligné en cette période. Mais le schématisme n'exclut pas la disposition esthétique, car les émotions rythment le dessin. A cet

égard, une disposition, très répandue dans nos travaux, consiste dans la répétition d'un motif identique : fleurs disposées en guirlande de chaque côté d'une maison ; vagues, toutes identiques, en forme d'accents circonflexes égaux et régulièrement alignés ; multiplication des hublots sur un bateau... On trouve aussi, surtout chez les fillettes, une prédilection pour la symétrie (deux arbres de chaque côté de la maison, deux pots devant la porte, etc.). Les couleurs sont généralement criardes.

Par ailleurs, et c'est ce qui nous fait parler d'un style possessif, l'intérêt de l'enfant se porte surtout vers les choses, et non vers les relations, vers les scènes. Les objets sont présentés indépendamment d'un cadre et d'un fond. En plus d'une incapacité intellectuelle — qui n'est d'ailleurs pas générale à 6 ans déjà —, il faut tenir compte d'une passion très vive de l'enfant pour certains objets : par ordre de fréquence : la maison, le bateau, le train, l'auto. Parfois, le dessin représente son auteur à côté de la maison. S. M. (5 ans 10 mois) représente un objet composite : sur une mer festonnée, un « chaland », constitué d'un bateau brun, d'une maison bleue à deux étages, surmontée d'un toit rouge et d'une cheminée. Ces dessins prolongent les jeux de construction de maisons, les jeux de trains et de bateaux. Désir d'évasion, désir de protection : l'enfant veut un milieu qu'il puisse dominer ou qui lui offre un abri. On retrouve ces thèmes encore à 9 et 10 ans, mais bien moins nombreux, et enrichis d'autres éléments. (« Ma maison chérie », écrit C. T., 10 ans, en se représentant à côté d'une maison à trois faces.)

Après 7 ans, le dessin est plus détaillé. Les choses sont remplacées par leur définition. L'enfant prend conscience que le dessin est une représentation, et non plus simplement un jeu, ou un moyen d'exprimer son émotion. Cette tendance se marque surtout par le nombre accru des détails, les progrès du réalisme. L'enfant dessine ce qu'il sait exister. Il peut en résulter, exceptionnellement, le dessin par transparence et les autres caractères du réalisme intellectuel dont parle Luquet : on les rencontre depuis 5 ans. Mais d'une façon générale, que ce soit à 5 ou à 8 ans, ils ne se trouvent pas dans tous les dessins. Par contre, on voit sans cesse progresser la précision : l'enfant dépasse la représentation symbolique.

Il ne parvient cependant pas aussitôt au réalisme continu et

intégral. Les choses restent représentées pour elles-mêmes : ce n'est plus la juxtaposition absolue, un cadre spatial intervient, mais il reste très pauvre : la maison, à 7 ans, repose sur la ligne du sol, à côté de quelques arbres et de quelques fleurs, de quelques autres maisons, mais en profondeur rien n'apparaît. Si le ciel est dessiné, il est posé comme une barre bleue au-dessus des toits, mais non derrière eux. Les maisons du village sont disposées côte à côte : aucune ne cache les autres ; elles sont chacune pour soi, et tout entières. La couleur renforce l'analyse de l'objet en un certain nombre de *choses* : cheminée d'une autre couleur que la maison, lumière du phare marquée (en même temps que le soleil) par un vaste triangle jaune dans le ciel. On pourrait parler de substantialisme pour désigner ce caractère qui s'allie avec un certain subjectivisme.

L'animisme, en effet, à 7 et 8 ans, l'emporte bien souvent : le soleil a souvent une face humaine, le toit du phare est posé comme un chapeau. Les objets sont représentés avec les propriétés que leur confère la taille de l'enfant : le toit est quasi invisible, les fenêtres sont placées aux angles de la façade, accolées au toit. L'enfant ne sait pas se mettre à un point de vue objectif, impersonnel. La chose est saisie avec de plus en plus de précision, mais pour elle-même, et sans être rapportée à un espace : il y a un lien direct entre elle et l'enfant. On peut voir là une persistance du stade possessif.

Vers 9 ans, apparaît la préoccupation d'insérer les objets au sein d'un cadre, d'un paysage. Simultanément, il y a un désir, qui existait parfois à 6 ans, mais très rarement à 7 et 8 ans, de représenter une scène, fût-ce de façon artificielle. « J'ai représenté un camion de farine et un paysage, mais je ne sais pas le faire, malheureusement », dit l'un : le camion arrive au village, l'intention de raconter l'histoire a avorté. « Je vous représente une après-midi d'une oasis du désert », dit un autre : il s'agit d'une maison entre deux palmiers, avec un pré vert devant elle : l'idée se plaque sur le dessin, assez artificiellement, mais elle apparaît tout de même. Mais l'action ne saurait être évoquée sans la représentation de l'espace dans lequel elle évolue. On va donc assister à la représentation de plus en plus fréquente de la troisième dimension. C'est l'intérêt pour l'action qui est à l'origine de l'intérêt pour l'espace.

On s'en rend compte même dans la représentation de la perspec-

tive. L'enfant vers 9-10 ans utilise trois procédés pour la rendre :

1. Il représente la troisième dimension des maisons ou des volumes, de façon mécanique, il est vrai : maisons à trois faces, absence d'unité du point de vue : dans des maisons dont on voit deux faces, la deuxième sera tantôt à droite, tantôt à gauche, au hasard ; ou bien, dans un paysage en vue plongeante, la rivière est vue d'en bas, et s'arrête à un pont, comme si le dessinateur se tenait au bord de l'eau.

2. Il tient compte du rapetissement apparent des objets éloignés.

3. Il tient compte de l'écran.

Ces trois procédés dépendent d'une perspective temporelle : d'une observation des modifications apparentes que le mouvement introduit dans la perception des objets. Il reste que l'enfant a beaucoup de peine à les combiner. Il y a des vestiges importants de substantialisme : encore à 10 ans, dans un dessin qui tient compte du rapetissement par l'éloignement, un licol qui fait le tour d'un tronc d'arbre ne sera pas caché par celui-ci. Survivances du subjectivisme aussi : à côté des objets rapetissés par l'éloignement, les plus intéressants conservent leur taille. Chez des élèves d'une école de déficients, les procédés pour rendre la perspective sont utilisés de travers : le chemin s'élargit en allant du bas de la feuille vers la porte de la maison, comme si l'enfant s'était placé auprès de celle-ci.

On peut noter d'autres survivances des stades antérieurs : nombreux, surtout chez les fillettes de 9 et 10 ans, sont les dessins qui représentent une chose : la maison (« Comme ma maison est gaie ! » S. P., 9 ans), un cerisier, voire même deux cerises, au-dessous desquelles la fillette écrit : « J'aime les cerises ! » Il y a encore des maisons en transparence, moins peut-être par incapacité intellectuelle que par désir de dessiner ce qu'il y a dans la maison.

Dans l'ensemble pourtant, la représentation de l'espace coïncide avec deux transformations importantes dans les intérêts de l'enfant. Chez les garçons principalement, elle semble issue du désir de figurer des actions joyeuses, extraordinaires, héroïques : histoire des pêcheurs de requins (H. R., 9 ans), les chasseurs de baleine qui ont peur de la tuer (F. S., 11 ans), les nègres d'Afrique, leur futur village dans une clairière (V. M., 11 ans), tout à coup l'ours se trouve face à face avec le crocodile, etc. (Y. P., 10 ans). C'est la force des hommes

et leurs aventures, ou simplement leurs métiers, qui constituent de beaucoup le thème le plus fréquent en cette période. Il est normal que l'espace soit très souvent représenté.

Une autre préoccupation de l'enfant de cet âge contribue au même résultat, surtout chez les filles : le désir de rendre ce qui est joli. « Oh ! que c'est joli la campagne », conclut Jacques P. (10 ans), qui a dépeint le printemps. Les fillettes aiment commenter leur dessin de phrases poétiques, sur le charme des saisons, ou orner un texte poétique. « Voici un chateau d'eau, plein du parfum du printemps » (J. P., 10 ans) : un arbre en fleurs agrmente trois tourelles colorées. Une autre illustre *La lune sur le clocher jauni*. Les fleurs reviennent souvent dans ces dessins. On pourrait donc parler, surtout, semble-t-il, chez les fillettes, d'un amour de la nature en formation.

Ce ne sont donc pas seulement les progrès intellectuels de l'enfant qui décident des progrès du dessin, il ne s'agit pas seulement d'une observation plus précise, mais d'un changement dans la situation de l'enfant dans le monde, d'une transformation de son affectivité.

Ce n'est qu'après 11 ans que l'enfant s'intéresse à la représentation des apparences visuelles pour elles-mêmes. Il lutte contre les déformations que son affectivité imposait au réel. On ne verra plus, comme à 10 ans, des dessins représentant un village, tout petit, au bas de la feuille, et une grande maison dans le milieu. Le rôle du maître devient prépondérant, mais aussi sans doute les progrès de la représentation spatio-temporelle, le détachement de la chose, l'intérêt pour les procédés qu'il faudra utiliser en vue de l'action. Réalisme visuel si l'on veut, mais qui a ses racines dans une diminution du rôle de l'affectivité et dans les progrès du mouvement.

Aussi bien, dans les dernières classes de l'enseignement primaire, jusqu'à 14 ans, voit-on augmenter le nombre des dessins conventionnels. L'enfant se préoccupe rarement de dépeindre une réalité qu'il aime lui-même. Il dessine d'après des cartes postales, avec des couleurs et des formes figées, il illustre des fables, des poésies. On pourrait parler d'un réalisme social pour caractériser cette période, où l'on voit se produire un étouffement des valeurs esthétiques spontanées. C'est exceptionnellement que l'enfant décrit une partie de chasse ou une partie de pétanque, ou qu'il dessine un zouave en ajoutant : « Mon père était zouave et je veux l'être plus tard. »

Il est possible aussi de noter au travers de la socialisation l'affirmation du moi : c'est son avenir que l'enfant dépeint parfois, avec des traits conventionnels, ou les biens de sa famille : notre poulain, ma ville natale, les iris de mon jardin, la maison de ma grand'mère... Ce n'est là pourtant qu'une tendance relativement rare : il suffit à l'enfant, dans la plupart des cas, de s'affirmer dans son œuvre, sans faire appel à d'autres manifestations du moi.

* * *

Il serait difficile de parler de stades bien délimités dans l'évolution du dessin. Le réalisme intellectuel peut ne pas se manifester chez l'enfant, la représentation du paysage peut ne pas l'intéresser vraiment. Le rôle du milieu et du caractère paraît déterminant. Il semble cependant qu'en gros, s'il est livré à lui-même, l'enfant passe de l'irréalisme émotionnel à l'analyse intellectuelle : vers 7 à 8 ans, c'est l'idée qui fait distinguer le détail, c'est à partir de la notion de *fonction* que l'enfant groupe les éléments perceptibles. L'enfant de 6 ans évoque schématiquement l'objet en fonction de l'émotion globale qu'il lui a procurée. L'enfant de 8 ans, parce qu'il connaît le rôle des objets, parce qu'il agit, va critiquer ce schéma, en saisir les insuffisances, opérer une analyse du perçu.

Mais la transformation peut-être la plus importante s'accomplit aux alentours de 10 ans, lorsque l'enfant commence à s'intéresser à son pouvoir sur les choses et se trouve amené par là à dessiner l'espace où interviennent ses actions. C'est l'âge aussi où apparaît une sensibilité, fortement socialisée, pour la nature et pour ses changements. Période où l'enfant prend conscience du monde où il se situe.

Aux abords de la puberté, des tendances contraires se font jour : le désir de faire un bon dessin, comme le maître le veut, celui d'exprimer ses propres sentiments, celui d'être d'accord avec les sentiments esthétiques du milieu social. Et il en résulte bien souvent une diminution apparente de la sincérité.

Il serait nécessaire de faire une étude plus précise des sentiments de l'enfant qui dessine : elle pourrait, croyons-nous, rendre les plus grands services dans la pédagogie du dessin.

PH. MALRIEU.